



COMMENT L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNANT TRADITIONNELS SE METAMORPHOSENT-ILS DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION A DISTANCE ?

Jacques Audran, Lydie Andriamaholisoa, Tiphaine Liu

► To cite this version:

Jacques Audran, Lydie Andriamaholisoa, Tiphaine Liu. COMMENT L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNANT TRADITIONNELS SE METAMORPHOSENT-ILS DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION A DISTANCE ? . Colloque International E-formation des adultes et des jeunes adultes, Université de Lille; Laboratoire Cirel, Jun 2015, Lille, France. hal-01234960

HAL Id: hal-01234960

<https://hal.science/hal-01234960>

Submitted on 27 Nov 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

COMMENT L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNANT TRADITIONNELS SE METAMORPHOSENT-ILS DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION A DISTANCE ?

Jacques Andran,
Professeur
Lydie Andriamaholisoa
Ingénieure d'études
INSA de Strasbourg – LGECO EA3938 (France)
Tiphaine Liu
Doctorante
ENS de Cachan – STEF (France)

RESUME :

Dans le cadre du projet « InnovEnt-E » (projet IDEFI) un ensemble d'Ecoles d'ingénieurs et une université entendent créer un Institut virtuel de formation des salariés de PME et PMI sur l'innovation à l'export. Ce projet fait le pari qu'il sera possible de mettre en place un dispositif de formation à distance, imaginé à partir d'un dispositif préexistant en présentiel. La recherche, fondée sur une approche de type recherche-action, montre que deux représentations de la formation s'opposent dans la conception d'InnovEnt-E : l'une porte un regard prioritairement axé sur la transformation et la transmission de contenus, et l'autre, réfutant l'efficacité de la simple transmission des savoirs, tente de mettre l'accent sur l'importance de l'humain de la dynamique des groupes.

MOTS CLES :

Institution virtuelle, transposition, représentation, territorialisation, communauté épistémique

COMMENT L'ENSEIGNEMENT ET L'ENSEIGNANT TRADITIONNELS SE METAMORPHOSENT-ILS DANS UN DISPOSITIF DE FORMATION A DISTANCE ?

PROBLEMATIQUE :

Dans le cadre du projet « InnovEnt-E » (projet IDEFI de création d'un Institut virtuel de formation des salariés de PME et PMI sur l'innovation à l'export¹) un ensemble d'Ecoles d'ingénieurs et une université entendent créer une structure mixte (enseignement supérieur et monde économique) prenant la forme d'un Institut national de formations ouvert et partiellement à distance. Ce projet fait le pari qu'il sera possible de mettre en place un dispositif de formation à distance, imaginé à partir d'un dispositif préexistant en présentiel. Ce dispositif, fondé sur les enseignements dispensés par les partenaires du projet dans le cadre de la formation continue d'adultes, suppose de réaliser une transposition temporelle et spatiale d'actions de formation ainsi qu'une prise en compte des pratiques enseignantes.

Le projet InnovEnt-E est fondé sur une démarche dont la clé de voûte a été la définition d'un référentiel de compétences qui a fait apparaître que les salariés des PMI-PME avaient besoin pour travailler à l'exportation d'acquérir les cinq éléments suivants :

1. avoir une double compétence technique et commerciale,
2. être curieux et savoir s'adapter,
3. comprendre les besoins spécifiques des clients à l'étranger,
4. apprécier les échanges interculturels,
5. travailler en réseau.

L'acquisition de ces compétences indique que la formation doit reposer sur l'apprentissage des traits suivants :

1. savoir apprendre à partir des situations où l'on se trouve, plutôt que d'accumuler des savoirs qui risquent d'être non-pertinents ou obsolètes (une décision peut être remise en cause par un fait ignoré ou par un événement imprévisible),
2. savoir coopérer de façon à faire vivre un réseau de sources d'informations et de compétences (un salarié ne peut réussir son activité seul),
3. comprendre et valoriser la diversité (besoins spécifiques et cultures différentes),

Le projet InnovENT-e est ambitieux, cependant, sur le terrain, certains obstacles subsistent. Dans ce projet, la méthodologie de travail est cloisonnée en groupes de travail, intitulés « actions ». Dans ces groupes, les membres partagent un même domaine de compétence. Néanmoins, chaque entité dispose de sa propre représentation de ce que peut être une « ingénierie pédagogique ». La dichotomie projet et fonctionnement interne rend la poursuite du projet complexe et certains groupes éprouvent des difficultés à travailler conjointement.

Ces difficultés nous ont amené à nous intéresser à repérer leurs origines, à regarder, un peu à la manière par laquelle Bruno Latour (1992) qui s'intéresse aux rames de métro *Aramis*, quels peuvent être les verrous ou les entraves qui compliquent la « vie du projet ».

CADRES THEORIQUES ET QUESTIONS DE RECHERCHE :

La mise à distance d'un enseignement ne demande pas uniquement de s'interroger sur la présentation des contenus, mais questionne la conception même de la formation. Selon Liu (2015), la distinction entre les différents paradigmes éducatifs repose en effet sur une certaine conception de la connaissance ainsi qu'une certaine conception du processus de transmission. Alberio (2010) identifie trois modèles types sous-jacents aux conceptions pédagogiques : celles centrées sur l'exposé magistral des contenus, les pédagogies de

¹ <http://www.innovent-e.com/>

l'entraînement orientées vers le modelage comportemental, et les pédagogies du développement qui privilégient l'accompagnement de l'activité des apprenants. Sfard (cité par Bruillard, 2004) propose également une distinction entre deux paradigmes principaux illustrant les questions d'apprentissage : l'acquisition (savoirs constitués à reconstruire dans des institutions) et la participation (construire des savoirs dans des communautés).

Le projet InnovENT-e en proposant une formation ouverte et à distance centrée sur l'apprentissage par les situations, conduit à passer d'un paradigme éducatif traditionnel (diffusion de connaissances) à un paradigme prenant en compte la dimension sociale et « située » des apprentissages. L'importance de la création collective d'un espace social pour l'apprentissage des membres dans le cadre d'un dispositif de formation virtuelle a été montrée dans de précédents travaux (Audran & Daele, 2009). Diffuser des ressources en espérant que celles-ci soutiendront à elles-seules des apprentissages portant sur l'ouverture au questionnement, le développement de l'inventivité dans des domaines forcément très variés est illusoire.

Ceci pose des questions qui sont à la fois pratiques et théoriques : peut-on utiliser (ou recycler) des contenus de cours habituellement dispensés de manière magistrale dans un projet qui vise plus l'adoption d'une démarche qu'une assimilation de connaissances ? Comment accompagner les personnes en formation alors que les principaux acteurs ont l'habitude d'enseigner des savoirs académiques ? Quel cadre informatique proposer pour favoriser une pédagogie qui ne soit pas uniquement transmissive mais également soucieuse du développement des personnes se formant ? Ces premières questions interrogent également les représentations des différents acteurs du projet.

METHODES :

Notre travail se situe pour l'instant dans une phase exploratoire, indispensable lorsqu'il s'agit d'étudier les processus d'innovation (Choplin, Audran et al., 2008). Pour éviter les travers et biais de la recherche-action les trois chercheurs entretiennent des rapports différents au projet. L'un d'eux, pour bien comprendre les enjeux pratiques et les défis technologiques et humains à relever, est directement impliqué dans la mise en œuvre du projet InnovEnt-E au niveau informatique, un deuxième est complètement extérieur au projet et apporte un cadre théorique et une réflexion distanciée en observant les acteurs et les actants avec l'œil du sociologue des sciences, le troisième est impliqué dans une relation plus organisationnelle et peut utilement apporter les informations relatives au pilotage du projet qui échappent aux acteurs de terrain.

La méthode de recherche de cette première phase est fondée sur un développement progressif de l'analyse à travers l'écriture commune d'une monographie précise du projet. Cette phase a pour but de lever les ambiguïtés, les malentendus en débattant de leurs points de vue respectifs. Mais elle a aussi pour but d'identifier d'hypothétiques blocages de manière plus distanciée en regard de la littérature scientifique. La recherche est par ailleurs enrichie par l'analyse de la documentation numérique présente sur les espaces de travail partagés. Enfin, des événements-débats scandent l'avancement du projet (comme, par exemple, le colloque InnovEnt-E COP <http://www.innovent-e.com/colloque-communautes-de-pratiques/> du 8 décembre 2014) et créent une communauté épistémique d'experts (Bossy & Evrard, 2010) extérieure au projet permettant d'intégrer des hypothèses nouvelles.

PREMIERS RESULTATS :

Ces premiers résultats montrent, que d'un point de vue technique et organisationnel, des contradictions internes gênent les acteurs dans leur travail :

Du point de vue technique, on constate assez vite que la transformation de supports de cours utilisés en présence en ressources de cours à distance ne va pas de soi. A titre d'exemple, les acteurs chargés de cette transformation se demandent quels sont les moyens mis en œuvre pour transformer les modalités d'apprentissage initialement prévues pour passer à des modalités d'apprentissage à distance, tout cela en préservant la qualité des contenus pédagogiques et en proposant un accompagnement des apprenants

pertinent. La chaîne éditoriale Opale-Scénari 4.1, choisie par le Comité de pilotage, permet de compiler des documents originaux issus de formats différents en leur conférant un bon rendu visuel. Toutefois, cette application informatique n'agit que sur les documents de présentation, ou des tests autocorrectifs. Elle n'offre pas de dimension interactive, sociale ou collaborative par elle-même et suppose de recourir à une plateforme classique pour inclure ces documents dans un environnement permettant des activités, avec les risques d'incompatibilité que cela implique.

La question la plus vive est donc de savoir comment concevoir un accompagnement à distance efficace sur le plan des apprentissages alors que les supports émanent de concepteurs différents et que les accompagnateurs ne seront pas forcément les concepteurs de ces supports. Par conséquent, cela pose un problème d'appropriation par les intervenants des documents numériques. Les accompagnateurs (ou tuteurs) auront aussi la charge de la mise en place d'une méthodologie d'encadrement des apprenants. Sans aller jusqu'à la normalisation, comment harmoniser ces actions ? Si ce sont les enseignants concepteurs des supports qui assurent ce travail de tutorat, comment un enseignant traditionnel devient-il tuteur de formation à distance et quelle coordination cela exige-t-il (Coulibaly, 2006) ?

Sur le plan organisationnel, au sein d'InnovEnt-E, certains groupes devraient travailler conjointement. Or un groupe de travail est chargé de la production de ressources (production supports) et un autre de l'ingénierie pédagogique (production de scénarii génériques). Cette approche semble peu efficace car elle impose la production de contenus pédagogiques avant la scénarisation pédagogique. Ainsi, le positionnement d'un ingénieur pédagogique qui appartient à la première équipe devient complexe puisqu'il ne peut intervenir que sur la production de supports. Il apparaît aussi que chaque partenaire dans le projet a la possibilité d'agir sur l'ingénierie de formation avec ses propres moyens internes, ce qui complexifie encore la gouvernance. La dichotomie fonctionnement-projet et fonctionnement-interne rend la poursuite du projet complexe. Par ailleurs, si une véritable communauté épistémique se crée au sein du projet autour des échanges d'idées et d'arguments, cette communauté est souvent fragilisée par la taille et la forme du projet (Latour, 1992). Chaque acteur dispose d'une vue partielle et partielle sur le projet et les implications peuvent être variables dans le cours même du projet. Ceci interroge la question du pilotage et du management de projet.

Au fond, il apparaît nettement que deux représentations de la formation s'opposent dans la conception d'InnovEnt-E : l'une, attachée à la médiatisation des savoirs et à la scénarisation des enseignements, porte un regard prioritairement axé sur les contenus, la manière par laquelle il faut les transformer et les transmettre ; l'autre réfutant l'efficacité de la simple transmission des savoirs, tente de mettre l'accent sur l'importance de l'humain de la dynamique des groupes, de la cohésion des « communautés » (d'intérêt, de pratique, épistémiques). Mais le projet condamne ces deux représentations à imaginer des compromis, des bases de négociation, voire à innover radicalement du fait de la contradiction.

ALLER PLUS LOIN :

Nos premiers constats s'arrêtent là car ces résultats sont à consolider. Nous pouvons néanmoins faire quelques hypothèses qui seront à vérifier :

Le projet InnovENT-e suppose de passer d'un paradigme éducatif traditionnel à un paradigme prenant en compte la dimension sociale du processus d'apprentissage. Mais nous ne sommes pas sûrs que les différents acteurs aient conscience de la nécessité d'une construction commune de valeurs et visions sur le processus de transmission/construction des connaissances et des compétences.

A priori il semble que le projet InnovEnt-E, si on le modélise de manière systémique (Herbst, 1974), en trois niveaux c'est-à-dire le cursus (niveau micro-social des interactions), l'établissement (niveau méso-social de l'organisation) et l'écologie (niveau des relations macro-sociales), manque de consistance au niveau intermédiaire (établissement). En effet, les projets aux enjeux réels, seront proposés par les PMI-

PME qui sont les cibles de l'action de formation.

Ces trois niveaux concernent également les enseignants. Sont-ils prêts à changer de rôle au sein du cursus (c'est-à-dire ne plus être un pôle central de savoirs et de connaissances, mais devenir un nœud dans un réseau d'échange ; changer de position dans l'organisation de l'enseignement (c'est-à-dire ne plus avoir une place privilégiée et indépendante, mais devenir un animateur engagé dans un processus commun avec d'autres acteurs) ; changer de posture au niveau des finalités (c'est-à-dire sortir de la neutralité supposée du savoir (Albe, 2009) pour promouvoir une société qui devra se confronter aux enjeux majeurs du futur).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Albe, V. (2009). L'enseignement de controverses socio-scientifiques. *Education et didactique*, 3(1), 45-76.
- Bossy, T., et Evrard, A. (2010). Communauté épistémique. In *Références, Dictionnaire des politiques publiques* (pp. 140-147). Paris : Presses de Sciences Po.
- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Education et didactique*, 4(1), 7-24.
- Audran, J., et Daele, A. (2009). La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *Revue de l'éducation à distance*, 23(1). Vol. 23, 1-18.
- Bruillard, E. (2004). Apprentissage coopératif à distance : quelques repères sur les questions de recherche. In I. Saleh et S. Bouyahi, *Enseignement à distance : épistémologie et usages* (pp. 115-135). Paris : Hermès-Lavoisier.
- Choplin, H., Audran, J., et al. (2008). Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique. *Distances et savoirs*, 5(4), 483-505. doi:10.3166/ds.5.483-505
- Coulibaly, B. (2006). Rôle du coordinateur dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance. *Distance et savoirs*, 2006(4), 545-556.
- Herbst, P. G. (1974). *Sociotechnical Design: Strategies in Multidisciplinary Research*. London: Tavistock Publications.
- Latour, B. (1992). *Aramis ou l'amour des techniques*. Paris : La Découverte.
- Liu, T. (2015). Quelles pédagogies pour former des innovateurs ? In *Actes du colloque : Innover, pourquoi, comment ?* Brest. 2015.